

## A formação de professores de educação infantil e a prática docente: desafios e perspectivas

The training of early childhood education teachers and teaching practice:  
challenges and perspectives

La formación de docentes de educación infantil y la práctica docente:  
desafíos y perspectivas

Fabiane Lopes de Oliveira <sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo referencia uma preocupação com relação à formação do profissional que atuará na educação infantil, com relação à sua constituição de ser professor, sua prática reflexiva e identidade docente. Tem o intuito, por meio do objetivo de significar a importância da formação de professores, no sentido de buscar, por meio de autores, a importância sobre a formação, a construção identitária do profissional da educação, bem como a importância da reflexão na sua formação e prática docente. Trata-se de uma revisão de literatura, buscando ancoragem em autores que demonstrem a importância da temática e da necessária formação deste profissional, que atuará na construção da aprendizagem de crianças de zero há cinco anos.

**Palavras-chave:** Formação de professores de educação infantil. Identidade docente. Professor reflexivo. Prática Docente.

**Abstract:** This article refers to a concern regarding the training of professionals who will work in early childhood education, regarding their constitution of being a teacher, their reflective practice and teaching identity. It has the intention, through the objective of signifying the importance of teacher training, in the sense of seeking, through authors, the importance of training, the identity construction of the education professional, as well as the importance of reflection in their training. and teaching practice. This is a literature review, seeking anchoring in authors who demonstrate the importance of the theme and the necessary training of this professional, who will work in the construction of the learning of children from zero for five years.

**Keywords:** Training of early childhood education teachers. Teacher identity. Reflective teacher. Teaching Practice.

**Resumen:** Este artículo se refiere a una preocupación en torno a la formación de los profesionales que actuarán en la educación infantil, en cuanto a su constitución de ser docente, su práctica reflexiva y su identidad docente. Tiene la intención, a través del objetivo de significar la importancia de la formación docente, en el sentido de buscar, a través de autores, la importancia de la formación, la construcción de la identidad del profesional de la educación, así como la importancia de la reflexión en su formación.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (PUCPR). Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiás, Brasil. E-mail: [fabiane.oliveira@ufg.br](mailto:fabiane.oliveira@ufg.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8617-6231>

prática docente. Se trata de uma revisão bibliográfica, buscando el anclaje en autores que demuestren la importancia del tema y la formación necesaria de este profesional, que trabajará en la construcción del aprendizaje de los niños desde cero hasta cinco años.

**Palabras clave:** Formación de profesores de educación infantil. Identidad docente. Profesor reflexivo. Práctica docente.

## INTRODUÇÃO

Este artigo compõe a pesquisa realizada para a Tese de Doutorado em Educação da autora, a partir de um constructo teórico, que buscou investigar a formação de professores de educação infantil, a partir de perspectivas quanto à formação, identidade profissional e a necessidade em formar um professor reflexivo. Neste sentido, objetivou significar a importância da formação de professores, no sentido de buscar, por meio de autores, a importância sobre a formação, a construção identitária do profissional da educação, bem como a importância da reflexão na sua formação e prática docente. Metodologicamente, este artigo é apresentado como um levantamento bibliográfico, de abordagem qualitativa, que visa enriquecer o debate sobre a formação de professores.

A formação de professores é um assunto de grande relevância pela demanda crescente de formação solidificada, na qual o conhecimento e a transposição paradigmática entre o que se aprende e o que se ensina é cada vez mais questionada.

Nesta perspectiva, na visão de Day (2001), há a necessidade de recuperar o verdadeiro papel da formação do professor e a sua natureza, que, ao que parece, está perdendo seu caráter perquiridor na sua ação-reflexão-ação. A importância de desenvolvimento do professor investigador, segundo Day (2001), proporciona a ampliação da aprendizagem sobre a sua prática e inclui mudanças em pontos estratégicos da sua ação docente. Nesse caso, a superação de rotinas, em busca de criações de ideias que levarão o indivíduo ao encontro de sua autonomia e criticidade.

Ainda Day (2001) destaca que esse mesmo professor investigador tem a capacidade de refletir, investigar e se apropriar de um pensamento crítico, que amplie a sua forma de se deparar com a sua prática docente. Ele deve também ser capaz de alterá-la quando for necessário.

Com base na visão de Marcelo Garcia (1999), pode-se verificar que a formação está vinculada com a competência profissional e, de certa maneira, faz desta uma justaposição

entre o *que* fazer e *como* fazer. Esse olhar sobre a ação oferece um ponto de reflexão e aprimoramento nas ações do professor e promove uma mudança significativa.

A modificação da visão dos paradigmas, segundo Behrens (2007), trouxe um significado amplo e urgente no que se refere à formação dos professores na atualidade. É preciso ressaltar que os paradigmas apresentam diferentes organizações e pressupostos a partir da visão e da determinação de diferentes contextos e concepções, mas também pressupõem novas situações e ações diferenciadas. Tais paradigmas são releituras de antigos modelos de ensinar e aprender e estão sendo ressignificados frente às mudanças precisas na sociedade.

Nesta perspectiva ainda sobre paradigmas, pode-se inferir, a partir da visão de Zeichner (1983), que se trata de um conjunto de princípios que instigam uma gama de aspectos a serem observados. Trata-se de um conjunto de olhares que precisam estar em ampla harmonia, para que o paradigma que esteja sendo referido tome o curso da proposta ora designada.

Sob esta questão, Cunha (2015, p. 215) estabelece uma definição acerca de paradigma, que se aproxima da visão que está sendo focada aqui, quando diz que se refere: “[...] a diferentes concepções de formação, de ensino, de escola e de professor, na lógica pessoal ou grupal, acerca da relação teórico-prática, investigação, reflexão e ação”.

A definição de Cunha estabelece o paralelo quando se observa a formação do professor e a sua relação com a busca da superação da dicotomia entre teoria e prática, que ocorre nas suas ações e relações, configurando o seu modo de ver e de ser professor. Para isso, é mister ter uma formação inicial que evidencie uma questão urgente da educação: a interconexão com a reaproximação entre a teoria e a prática. Esta se apresenta como desafiadora aos futuros docentes e, por isso, muitos acabam não conseguindo estabelecer relações de ensino e de aprendizagens específicas.

Também é urgente, segundo Behrens (2007), uma formação que permita um processo constante desenvolvido continuamente junto ao corpo docente que necessita estar em permanente estudo e aprimoramento de conteúdo, contextos e metodologias diferenciadas. Só assim se proporcionarão neste processo formativo questionamentos que contemplarão conhecimento e aprendizagem significativos.

Mas essa tarefa não depende somente da vontade do professor. O futuro profissional também deve ser despertado para essa questão relevante na sua formação.

Ele será o protagonista de sua profissionalização e compete a ele a ampliação dessa perspectiva.

Por outro lado, cabe aos cursos de formação provocar processos para que amplie a visão da educação desse novo profissional, para que este se torne um professor capaz de enfrentar seus próprios desafios. É necessário, contudo, extrapolar a visão teórica, para transformar a sua prática pedagógica numa ação reflexiva e crítica. Só assim essa ação poderá proporcionar certo protagonismo, que, de acordo com Cosme (2011, p. 41):

[...] não pode ser dissociado, todavia, do conjunto de interações que se estabelecem no seio das salas de aula e das escolas com seus pares e professores, com as produções que aí se constroem e com o patrimônio de informações explicitamente validadas, de instrumentos e de procedimentos que na Escola são valorizados.

A profissão de professor está cada vez mais colocada em um patamar de alteridade, visto que suas atribuições e funções são contributos para a formação de uma sociedade que necessita estar mais bem preparada e desejosa da participação igualitária e útil. Requer de seus atores um posicionamento firme, de responsabilidade e de consciência do seu papel. A urgência na formação, segundo Gatti (2009), está na perspectiva de que cada vez mais há discrepâncias sociais e culturais, que estão presentes tanto naqueles que buscam a formação de professores, quanto nos alunos que se encontram nos espaços educativos.

Contudo, o papel do professor, tanto daquele que é o formador, como daquele que está em processo de formação, nunca foi tão urgente. É preciso mostrar o quanto somos fortes, enquanto categoria de professores e que o nosso papel na sociedade, no que diz respeito à transformação social, é importante e necessário. Nosso papel, como formadores, na visão de Tardif (2002, p. 57), é: “[...] esse é o caso do magistério – a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho”.

Na perspectiva de Gatti (2009, p. 90), “[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos”. Neste ponto, o formador é um grande influenciador e pode ser aquele que instiga ou não o futuro profissional. O olhar da prática precisa estar presente no formador, correndo o risco, caso

isso não aconteça, de que o estudante não consiga abranger o olhar da teoria na prática. A autora Gatti (2009, p. 90), nesta perspectiva, continua: “Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região”.

Sobre o tema, Gatti (2013, p. 35-36) nos mostra que:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial. No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica [...]

Isto só será possível, quando os formadores conseguirem desenvolver sua relação de ensino-aprendizagem teórico-prática, levando em consideração o seu aprendente. Contudo, para tudo isso é necessário saber quem é esse profissional que será formado. Principalmente, porque essa questão depende de saber quem é esse professor e qual a sua visão como professor.

## **A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR**

Antes de pensarmos em que professores queremos formar, é preciso ter a visão clara de quem é esse professor a ser formado. Instigar o olhar sobre quais são as suas expectativas com relação a essa profissão. De acordo com os autores Formosinho e Ferreira (2009, p. 33), “[...] têm a ver com a diferente sensibilização face à importância das Ciências da Educação no desempenho profissional, o reconhecimento da necessidade da formação contínua [...]”. Aqui, estão sendo colocadas questões que aparecem cotidianamente em sala de aula, pelos alunos em formação de professores.

Com uma perspectiva da teoria de Foucault, Pignatelli (2010, p. 135) nos traz o seguinte ponto de vista:

Para Foucault, a prática da liberdade envolve tanto um engajamento crítico “interno” das práticas autoconstitutivas quanto um questionamento “externo” das condições nas quais o eu é constituído de um contínuo desafio individual e coletivo para construir alternativas. A luz dos compromissos epistemológicos, políticos e éticos que os professores assumem para moldar aquilo que eles fazem e a forma como eles pensam sobre o que eles fazem (e os efeitos bastante reais que aqueles compromissos têm nas vidas de seus estudantes, das famílias de seus estudantes e nas de outras pessoas), um projeto vital de agência docente não pode se dar ao luxo de permanecer desatento a essas preocupações.

Nessa visão, pode-se perceber que o indivíduo precisa ser constituído de uma gama de relações, que envolvem muito mais do que a preparação científica para a profissionalização. Na profissão de professor, existem outros fatores de grande relevância que interferem na sua formação, tanto nos aspectos sociais, educativos, familiares, intelectuais, culturais e outros. Isso está intrinsecamente ligado à sua formação. A sociedade necessita de profissionais que tenham visão mais ampla. O que temos presente hoje é o que Formosinho e Ferreira (2009, p. 34) descrevem:

Assim, o acesso à ocupação docente, concebido apenas em termos de vínculo de trabalho, indicia uma concepção laboral. Isto é, a condição de professor adquire-se estritamente pelo exercício da atividade docente. Uma consequência importante desta posição é que quem define as condições necessárias para ser professor é o empregador. A concepção laboral preocupa-se mais com as questões do recrutamento e estabilidade do que com as da formação específica [...].

Na visão de Flores (2004, *apud* MORAES; PACHECO; EVANGELISTA, 2004), o que se fala sobre a formação de professores é a proposta de reflexão sobre tudo o que incide na vida acadêmica, que se tornará prática para os educadores em formação. E essa questão perpassa os conteúdos contidos nas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a autora ressalta: “[...] falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa *ser professor* num determinado contexto”. (FLORES, 2004, p. 127). Com essas palavras, a autora incide que a visão da realidade é inerente à prática que o educador em formação conseguirá perceber e delinear como sendo a sua própria prática.

É necessário extrapolar o papel da escola como ela é apreendida, como nos prescreve Brandão (1999, p. 14):

[...] unidades locais de prestação de um serviço do estado [ou] como unidades culturalmente individualizadas, descentralizadas, autônomas. [...] Mas, numa ou noutra concepção, a escola surge, simultaneamente, como *construção social* onde se configuram e interagem redes de significação, actores, estruturas,

formas de poder e como *construção teórica*, como produto de princípios e modelos necessários à sua compreensão e (re) organização.

Já no olhar de Day (2001), existe um pensamento que remonta à visão do ser professor, quando diz que o profissional está sendo constituído e que ele deseja o *status* de profissionalismo naquilo que está sendo desenvolvido. Na visão do autor, esta é a premissa básica. Os professores necessitam desenvolver algumas questões, para se configurarem como seres pertencentes a esta profissão. Neste sentido, a formação está atrelada “ao domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos”. E o autor continua a afirmar que “a sua posição enquanto professores lhes confere um certo grau de autonomia” (DAY, 2001, p. 21). Esta visão de profissionalização, misturando-se com saberes e conhecimentos, são os elementos constituintes do professor. Há fatores agregados que são importantes na formação, como a cultura científica atrelada a uma teoria que subsidie a sua atuação docente e a habilidade estratégica, que deverá interagir nos processos práticos da atuação.

Na leitura de Boavida (2013, p. 21-22), pode-se observar tal questão:

[...] é necessário ir à procura de uma nova ordem de fundamentos para a ação educativa. Esta não pode estar assente em meras convenções ou plataformas de entendimento, nem tão pouco remeter-se a uma razão instrumental e técnica que não responde às questões essenciais nem é capaz, pela sua especificidade, de ir além das circunstâncias.

Neste sentido, a formação necessita dar suporte desde o seu fundamento até quando o profissional já conta com sua liberdade de cátedra, por meio de suas ações e práticas que extrapolam a visão fechada e limitante de um currículo.

Tais fatores são de grande importância na configuração do ser em construção profissional na educação. Esses precisam acompanhar o profissional ao longo de sua carreira, sob o risco de, no decorrer de sua participação docente, privilegiar uma em detrimento da outra. A visão teórico-prática precisa ser levada em conta não somente na formação do professor e, sim, na sua vida profissional.

Tem-se a tendência de desvalorização enquanto professores e permitir que esta questão avilte no sentido de quase submeter a degraus que estão longe da configuração de um ser professor. Neste sentido, surge outra contribuição de Boavida (2013, p. 27-28):

Há no educativo uma raiz antropológica e uma natureza sociocultural que são constitutivas da nossa realidade individual e social. Contudo, temos a tendência

atualmente para não reconhecer nem valorizar devidamente esta natureza intrinsecamente constitutiva. Está de tal modo dentro de nós, e há uma tal coincidência entre o que somos e o que ela é, que acabamos por não a vislumbrar. Sobretudo numa época em que diminui muita a concepção e a prática da educação como prescrição e norma, e abunda uma prodigiosa produção virtual onde a densidade ontológica do real se esvanece, esvaziando o indivíduo da pessoa que lhe corresponde.

A visão de que a realidade é efêmera e distante dos aspectos reais dos ambientes educativos pode produzir profissionais imediatistas, preocupados apenas em responder às demandas presentes, sem levar em consideração aspectos que são importantes e que já fazem parte da educação há tempo.

Soma-se a essa questão o fato da pouca ou quase nenhuma valorização dispensada aos profissionais que atuam ou estão prestes a atuar na educação. Assim, não é correto afirmar que a profissão de professor se faz de maneira missionária. Contudo, a visão de que ser professor é algo missionário está de certa forma imbricada na consciência coletiva da sociedade. Nesta, o simples fato de gostar de crianças já é uma forma de considerar alguém como apto para exercer essa profissão.

A prática docente que este professor irá desenvolver precisa ter sido consolidada e ancorada na sua formação inicial. Nela, ele deve ter frequentado um curso que o tenha investido de plenos conhecimentos sobre os mais variados aspectos do desenvolvimento humano, das práticas pedagógicas, das questões relativas aos conteúdos, às estratégias educativas, entre outras tantas relações que devem ser feitas no seu dia a dia.

## **A IDENTIDADE DO PROFESSOR**

A identidade de um profissional da educação passa por diversas facetas. Em cada uma delas, está impresso o olhar, o questionar, o criticar e o desenvolver-se. O professor não é um ser desprovido de influências, quer sejam do meio, da cultura e dos modelos que o constituem como profissional.

Contudo, a identidade é algo que vai sendo construída ao longo de sua trajetória, quer seja da sua opção de escolha, da sua formação inicial, da sua prática pedagógica e do que escolhe para se aprimorar na sua arte de ofício. Portanto, um profissional da educação está em uma busca constante por sua identificação com sua profissão, com seus hábitos e com seu conhecimento.

A identidade está intrinsecamente ligada à representação de si e de sua profissão, quer seja pela forma como adquire o conhecimento, quer como consiga estabelecer uma relação deste com a realidade. Ou seja, deve extrapolar a teoria e a prática e fazer disso uma maneira de fazer e de ser professor.

A identidade, na nossa visão, vai além da compreensão do mundo que está à nossa frente, mas a constituição identitária prevê também ações que vão além do imaginário coletivo. E existem ainda crenças no papel desenvolvido por um professor.

Quanto a esta questão, citando Imbernón (2016, p. 46): “Ser professor não consiste apenas em ir fisicamente à escola, dar aulas, promover a leitura e ministrar exercícios e tarefas, como ainda pensam muitas pessoas”. Desta forma, vemos que a identidade do profissional da educação ainda é vista alicerçada com o que diz respeito a normas e padrões de comportamento, enquanto que, a educação precisa ser vista como libertadora e de amplitude cada vez maior.

Nesta questão, recorremos a Alves (2015) no intuito de pensarmos como a educação está a serviço dos educandos, futuros profissionais. Precisamos, nesta perspectiva, intervir na realidade presente para que sejamos imbuídos das necessidades sociais e culturais, às quais somos chamados, para que, desta forma, possamos tomar um processo de transformação da sociedade e, por consequência, da identidade que será constituída por meio de sua ação.

Contudo, nos deparamos com uma questão instigante, que é a da aproximação da realidade da qual o educando e educador se faz necessária. É notório que o educador não é alguém desprovido de sua identidade primeira, embora ele venha a ser influenciado pelos aspectos fundantes, aos quais sempre esteve inserido. No entanto, este profissional precisa adquirir o hábito de envolver-se e “contaminar-se” da cultura em que se encontra. Tal contaminação deve ser a inspiração para uma inovação identitária, para que, desta forma, ele possa mergulhar no horizonte de seus estudantes.

Esta questão identitária não é fácil, pois desprover-se ou incorporar novos olhares na sua trajetória exige um despojamento de posturas e de certezas absolutas. E nem todos os profissionais da educação conseguem alcançar tal situação.

A identidade que cada um constrói é única, e desta nasce a visão norteadora para a sua vida profissional. Contudo, na formação inicial, esta identidade vai sendo construída

por meio da relação da teoria com a prática. Precisamos enfatizar aqui que cada ser se constitui de uma identidade própria, sem que com isso deixe de lado sua cultura fundante.

Ser professor numa sociedade tão desigual, tanto cultural, econômica e socialmente, requer do profissional da educação uma forte construção identitária. Esta poderá contribuir na sua formação enquanto um ser professor adequado às questões presentes e urgentes de uma realidade.

Nesta perspectiva, tomamos como ponto de referência novamente Imbernón (2009) no que tange às visões que influenciam na formação de profissionais da educação, quanto à sua construção de identidade como professor. Tal visão o levará ao conhecimento de que a sociedade está em constante ebulição e, assim, percebe-se que os conhecimentos científicos precisam estar sendo adaptados na perspectiva do ensinar e do aprender. Outra questão diz respeito à facilidade de comunicação que oferece, atualmente, maiores possibilidades de informação.

Noutra visão, Imbernón (2009) se refere à educação como uma apropriação exclusiva do professor. Os modelos de aprendizagem, atualmente, estão mais focados nas necessidades da sociedade e no conhecimento dos alunos, para que possam ser atribuídos maiores significados. Com isso, os professores devem estar em plena ação conjunta com o corpo discente, sempre levando em consideração o contexto, que pode ser o grande influenciador da aprendizagem.

Para finalizar a perspectiva do autor, vemos que outras influências são significativas, no tocante à visão de mundo que buscamos. Desta forma, a constituição identitária do estudante e professor envolve o compartilhamento de olhares, a educação sociocultural, a prática constante com significação e, por fim, o enfrentamento às políticas públicas que podem ser limitadoras nessa construção identitária.

A identidade do professor está aliada a questões que permeiam fatores que são de grande importância, no que tange a assuntos que compõem a área da formação necessária para a construção da prática docente. Isto diz respeito aos conhecimentos que os profissionais da educação precisam adquirir e aprimorar, bem como a constante atualização de modelos e organizações sociais que fazem parte da solidez da prática.

Ainda compete à identidade do professor questões referentes aos códigos de comunicação e informação, por meio do qual o profissional determina sua interação com seus estudantes. Também merecem destaque a inserção e a apropriação do professor

num ambiente multicultural, para ampliar os olhares sobre as possibilidades de conhecimento dos seus estudantes. Pois estes têm ambientes culturais diversos, que, a cada momento, contribuem e ampliam os olhares de seus pares, para que juntos possam construir conhecimento, tanto o individual, como o coletivo.

Tais questões são de grande importância, pois emergem de um olhar premente dos professores, no que diz respeito à construção identitária, que, de algum modo, acaba por *modelar* os futuros profissionais. É importante frisar que aqui não estamos defendendo que haja uma reprodução de identidade e de postura profissional. Contudo, é inegável que os formadores acabam por influenciar seus educandos, na medida da criação de padrões de comportamento e de ação docente.

É preciso ter a clareza de que, ao se construírem identidades de um profissional da educação, tem-se abrangidos alguns olhares. De acordo com Silva (2003, p. 23), “devido a seu caráter dinâmico, os processos de construção de identidades devem ser pensados no interior das relações em que ocorrem. [...] das especificidades, das práticas desses sujeitos, seus valores, os intercâmbios simbólicos e afetivos[.]”.

Desta forma, ainda sobre a questão identitária, segundo Brandão (1999, p. 47-48):

A construção das identidades joga-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas no seio das quais se forjam as identidades reais às quais os indivíduos aderem. A construção da identidade pode analisar-se tanto em termos de continuidade entre a identidade herdada e a visada, como em termos de ruptura implicando conversões subjectivas. Ela pode traduzir-se quer por concordâncias quer por discordâncias entre a identidade virtual, proposta ou imposta por outrem, e a identidade real interiorizada ou projectada pelo indivíduo. As configurações identitária constituem assim, formas relativamente estáveis mas sempre evolutivas de compromisso entre os resultados destas transacções diversamente articuladas.

Sobre essa questão, é mister esclarecer que a identidade é algo construída ao longo da constituição do profissional, neste caso, da educação. Portanto, não podemos abandonar o caráter impactante do projeto de vida pessoal, que, muitas vezes, é sobreposto pelas imposições que a profissão lhe imputa, no sentido de estabelecer um foco de posicionamentos e posturas, para que o profissional possa se configurar como tal.

Estas questões identitárias relacionam-se com as representações sociais que cada indivíduo carrega de si. Elas fazem com que suas identidades pessoais, sociais e culturais possam vir a ser um conjunto de elementos de tal forma significativo, que passam a gerir

este sujeito num novo comportamento, novo modo de vida e um olhar diferente do mundo.

Sob esse aspecto, observamos Pardal et al (2000, p. 420):

Trata-se, por conseguinte, duma realidade objetivamente produzida por meio de processos a que o sujeito esteve e tende a estar ligado, bem como de processos construídos intencionalmente num dado momento [...] e mesmo das relações que se estabelecem entre as diferentes identidades. Um tal processo pode e é subjetivamente reforçado e recriado não apenas a partir das subjetividades dos grupos, mas também das representações sociais criadas nos processos das interações e das relações sociais entre eles e no interior de cada um.

Referimo-nos como representações sociais, na visão de Jodelet (2005, p. 367) “[...] uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados”. Desta feita, a constituição da identidade profissional estará intrinsecamente imbricada na configuração das representações sociais, as quais são determinantes para o desenvolvimento de um profissional que saiba o que quer e como alcançar seus objetivos. Sob o ponto de vista de Pardal et al (2000, p. 428), “A construção da identidade de professor, na representação que dela fazem os alunos, é inseparável da construção do conteúdo e da forma de trabalho docente”.

Para que isso se torne possível é importante que sejam levados em consideração aspectos reflexivos na sua formação. Tornar o professor alguém que faz uso de sua reflexão na sua constituição identitária e representativa, amplia a maneira pela qual a formação é encarada. Ela passa de mera repetidora de conceitos e técnicas para um local e espaço de construção de saberes, opiniões, conhecimentos e críticas.

## **O PROFESSOR REFLEXIVO**

É possível ser reflexivos nas ações, emoções ou sentimentos. Contudo, o que mais é preciso conseguir está em ser reflexivo na formação profissional, quando da constituição da caracterização como professor. Isso é possível, desde que no lugar da experiência como algo intuitivo ou improvisado, seja lançado um olhar reflexivo, pensado, planejado.

Desta forma, um profissional da educação necessita refletir constantemente sobre a sua formação e também da sua ação docente. A reflexão contribui também para a

integração da teoria com a prática. E avança, vai além, extrapola, na medida em que provoca uma mudança de postura, de comportamento, ponto de vista, ação.

Essa visão precisa emanar da escola. Alarcão (2010, p. 47-48) esclarece: “a ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a unidade educativa, que é a escola”. Portanto, os atores envolvidos neste espaço educativo podem estar em constante refazer teórico e prático, em prol da construção de um bem comum maior, a visão de uma escola mais próxima da realidade da qual ela faz parte.

Se ao formar profissionais da educação existir esse pensamento, a reflexão não será algo ruim ou impositivo. Assim, a reflexão estará presente de forma articuladora e como um aspecto que já será levado em consideração e não de modo *à posteriori*, como algo que é inserido na realidade escolar.

Contudo, na formação de professores, os estudantes acabam por receber questões prontas que não necessitam de pensamento, questionamento, mudança de ponto de vista, crítica. Na visão de Schön (2000, p. 19):

O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada [...] As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, [...] ainda incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico.

Considerando que é possível ter a capacidade inata de refletir, esta surge de uma necessidade premente no ambiente real. Desta forma, são convidados a extrapolar os contextos de liberdade e responsabilidade, para atuar neste contexto de forma reflexiva, com o pensamento na necessidade dos envolvidos e não na do professor. (ALARCÃO, 2010). Ou seja, é preciso ir além da visão narrativa e descritiva, até mesmo da prescritiva. Necessita-se ir à busca de novas interpretações e desafios, que conduzam a prática docente como algo inovador, realista e significativo.

Um dos agravantes da visão reflexiva se deve ao fato de que muito do que se relaciona à educação é dado de maneira vertical, sem a participação e até sem o entendimento daqueles que fazem parte dela. A visão sobre a educação, o ensino e o professor reflexivo tem a ver com esta questão. Segundo Zeichner (1993, p. 17):

[...] desenvolveu no ensino e na formação de professores sob a bandeira da reflexão, pode ser considerado uma reacção contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma forma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos.

O autor traz que, para que a educação, o ensino e o professor sejam reflexivos, é preciso que o aluno participe das escolhas do que vai ser ensinado, pois, por conhecer o seu público, saberá como aproximar a realidade aos conteúdos desenvolvidos. Contudo, o distanciamento que a academia se encontra do ambiente educativo da educação básica, seja em qual nível for, é tão grande que muitas vezes os professores nem sabem para quem estão formando os futuros profissionais. Nesta perspectiva, é muito comum ouvir no ambiente escolar: “[...] na prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 33).

O que ocorre é que as escolas estão cheias de vida e de crianças reais, que têm demandas reais e precisam desses olhares reais. Ao passo que, nas academias, os questionamentos acabam por se basear na narrativa do conteúdo, sem a preocupação com a realidade e de como o futuro profissional vai agir na sua carreira docente, em regra. Porém, há exceções.

Neste sentido, Nóvoa (2009, p.14) diz:

[...] a importância de um conhecimento que vai para além da “teoria” e da “prática” e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc.

Estes são elementos importantes no conjunto de ações e inovações com relação à educação e as novas propostas de ensino e que embasam a visão reflexiva que surge nas academias e que precisam estar presentes nos ambientes formativos.

Na visão de Perrenoud (2011, p. 15):

[...] cuando los programas de formación para la enseñanza pasan a ser universitarios, la teoría no tiene una prioridad comparable a la que ostenta en la formación de ingenieros (fundada en la física, la mecánica, la química, las matemáticas, etc.), de médicos (física, química, biología, anatomía, psicología, patología, farmacología, etc.) o incluso de los directivos (economía, marketing, contabilidad, investigación operativa, gestión y administración, etc.). El (re)descubrimiento de la complejidad del oficio de enseñante le debe menos a la crítica de la ilusión cientificista que a la demostración de los *límites del sentido común* en igual medida que las prescripciones metodológicas, concretamente cuando las condiciones y las ambiciones de la práctica se transforman.

Nesta perspectiva, os docentes precisam estar em constante movimento de reflexão, inclusive sobre a temática de formação de professores, pois esta é uma profissão que requer aprofundamento teórico-prático, indubitavelmente, mas também que esta teoria científica seja inserida na prática dos estudantes.

No entanto, na área de Humanas, especificamente nas licenciaturas, a impressão que se tem é que os estudantes estão longe das diferentes realidades. Desta forma, a prática não consegue atingi-los da mesma maneira que a teoria. Surge daí uma grande ruptura entre teoria e prática. Portanto, desenvolver no futuro professor o olhar reflexivo é de suma importância para que este se insira no ambiente com olhares que vão além da teoria escolar. Tal olhar necessita ter uma forma ampla de enxergar além da realidade e proporcionar aos seus alunos momentos de críticas e reflexões.

É importante frisar, porém, que os acadêmicos, quando se confrontam com a realidade escolar, questionam e se assustam com o que vêem. Isto por perceberem a dicotomia que existe entre o que está presente nos livros, nas teorias e o que se encontra na realidade prática. E é exatamente esta a oportunidade de estimular nos futuros profissionais o espaço de reflexão, tornando-os sujeitos investigativos, incessantes na busca de respostas que eles não conseguem encontrar nos livros, mas que precisam compreender na sua prática pedagógica.

A reflexão deverá permear o trabalho destes futuros profissionais, os quais não aceitarão uma realidade posta de forma única e acabada. O inacabamento, na forma como Paulo Freire dizia, é a única certeza da educação. Nada está pronto, nada está finito. Existe uma infinidade de olhares, conhecimentos, ações, reações e oportunidades para além do conhecimento.

A busca pelo olhar que contemple os aspectos relativos à sala de aula auxilia o olhar reflexivo do profissional da educação, no sentido de proporcionar uma forma de conseguir, na visão de Marcelo e Pryjma (2013, p. 44): “[...] analisar os problemas internos da sala de aula e, principalmente, em todos os elementos externos que compõem sua prática profissional”. Esta questão nos remete à visão de uma sala de aula que nunca será neutra. Pelo contrário, será objeto de intensos debates e reflexões, com o intuito do levantamento de pontos de vista e de críticas por aqueles que nela estão envolvidos.

A forma de proporcionar um olhar reflexivo pode ser visto em Kilpatrick (2011, p. 62), quando ressalta: “Nosso dever [do professor] é, portanto, preparar a nova geração para acreditar que pode pensar por si e, em última instância, pode até rejeitar e rever a forma como pensamos no presente”. Nesta visão, a responsabilidade do profissional da educação é demasiada grande, pois este poderá inclusive contribuir para a modificação de um pensamento que se encontra instalado na cultura e que, por não ser questionado, torna-se verdade absoluta. O papel do professor reflexivo é o de instigar o olhar e não aceitar as formas de maniqueísmo impostas, como verdades inquestionáveis. Tudo é e pode ser refletido, aproximado, distanciado. Esta é a maneira pela qual se contribui para a formação de uma cidadania capaz de voltar-se para a contemporaneidade.

A visão e a formação reflexiva buscam esta questão, de acordo com Alarcão (2010, p. 49):

Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem o papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, na sua linguagem metafórica.

O olhar reflexivo traz consigo uma ruptura do que é reproduzido como verdade absoluta. Com a banalização do termo *reflexão*, como sustenta Zeichner (2008), o mesmo passa a fazer parte da educação, e não mais utiliza a reflexão como balizador do seu trabalho pedagógico. Contudo, o termo trouxe diferentes olhares sobre a reflexão, que era comumente utilizada como sinônimo de prática. Todavia, é sabido que a reflexão vai muito além da prática. Ela, a prática, está contida na reflexão, como um dos *locus* de observação e vai proporcionar mudanças de acordo com a sua incidência na teoria já estabelecida.

Lancemos um olhar sobre o que Perrenoud (2011, p. 13) tem a nos dizer:

Para dirigir-se hacia una verdadera *práctica reflexiva*, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano de oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo.

O modismo que tomou conta deste termo, conforme visto em Zeichner (2008), Schön (2000) Nóvoa (2009), Perrenoud (2011) e Alarcão (2010), desconfigurou a reflexão com o que nela insere, no sentido de ampliar o olhar e o papel das teorias e práticas vigentes, levando em consideração o ambiente em que se encontram. Este será objeto de questionamentos, inferências, levantamentos de questões que nunca terão uma única resposta.

Neste sentido, a construção de novos olhares e conhecimentos deve ser independente da esfera educativa, para que se incentive a reflexão e possa desencadear um processo que vá além do mínimo que está disponibilizado para os educandos no dia a dia da escola. Assim, cabe referenciar Zeichner (2008, p. 539):

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

A visão do professor reflexivo abrange muitos olhares e impregna a formação. A reflexão desconstrói verdades absolutas e revela a visão de mundo que é possível adquirir de acordo com o aprofundamento daquilo que se aprende. Na perspectiva de se tornar um professor reflexivo, busca-se novos olhares, novos rumos, para velhos problemas e paradigmas. Cunha (2015, p. 80) assim coloca o problema:

[...] será de supor que o processo reflexivo sobre a prática dos professores, ao centrar-se na problematização, no questionamento e na consciencialização da sua ação, possa conduzi-los a uma mudança de atitudes na forma de abordar o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a uma melhoria das suas práticas.

Esta questão levantada pelo autor corrobora o que já foi observado aqui. A visão da prática reflexiva instiga o olhar de um professor mais comprometido com a realidade, com a busca de significados e com a aproximação do olhar do educando.

A perspectiva de que o futuro profissional da educação seja formado nesta visão reflexiva, rompe com inúmeros paradigmas presentes no cotidiano dos locais de formação, que se acostumaram a olhar a formação como algo que não dispõe de inovação. A visão da reflexão na formação do professor visa a enaltecer ainda mais o papel

transformador que compete ao professor, no que diz respeito à sua visão de mundo e de sua busca incessante de aproximação da realidade dos alunos. Será isso que tornará o ensino e a aprendizagem um momento de prazer, tanto para alunos, como para professores. A ação de ensinar e de aprender deixará, assim, de ser um trabalho burocrático e cansativo.

Sob este ponto de vista, os autores citados apresentam uma vasta literatura sobre a importância de um ensino reflexivo, para que seja desenvolvida uma prática também reflexiva, em que os atores nela inseridos possam ser seres sociais mais preocupados com sua vida e com a dos demais. Isto deverá fazer uma diferença significativa na sociedade da qual fazemos parte.

É necessário que se perceba a sutileza presente na formação reflexiva e que esta seja permanente. Sob esta questão, Marcelo e Pryjma (2013, p. 41) corroboram que: “A reflexão na ação, assim, leva o sujeito a analisar e reconsiderar as situações complexas surgidas no cotidiano profissional, conduzindo-o a uma nova prática profissional ou induzindo-o a repensar o seu próprio papel dentro da instituição”. Desta perspectiva, pode-se inferir que a reflexão surge da apropriação do espaço construído e faz dele um ambiente transformador, no qual o profissional da educação possa ser o protagonista e emanar seus olhares, presença e dinamismo, a ponto de contagiar os demais atores do espaço educativo.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A formação de professores é um assunto mais amplo e complexo do que se tem conhecimento. Esta passa toda a educação básica, com todas as suas particularidades até chegar aos níveis do ensino superior e pós-graduação. Em todos estes ambientes, temos profissionais que se engajam na formação de outros. Este é um assunto inesgotável, visto que não existem professores prontos e também que não há saberes exclusivos aos professores.

A possibilidade de estabelecer um elo entre as práticas docentes e a teoria subjacente a elas é o que confere à visão do professor sua particularidade. Contudo, o profissional que se envolve na educação precisa ter um olhar que ultrapasse o conhecimento científico. O profissional da educação precisa dominar as metodologias de ensino, pois pode mobilizar no estudante o desejo de aprender.

Isto deve acontecer, sobretudo, na formação profissional. Nesta, o estudante precisa ser instigado a querer conhecer tudo de que necessita para ascender na profissão que escolheu. Por isso, o conhecimento prático se faz tão importante quanto o teórico, na medida em que essa díade vai diferenciar o profissional entre o imitador e o construtor de conhecimento.

Desde a mais simples, seja ela qual for, uma profissão precisa de formação segura, sólida e responsável. A de professores é uma delas, pois estará diretamente ligada a pessoas que dependem de suas metodologias e estratégias para ter sucesso ou fracasso nos estudos. Nesta perspectiva, o profissional que se encontra em formação para a docência, seja ela em qual nível de ensino for, precisa reconhecer que o seu papel é de grande valia, visto que estará lidando com vidas e poderá incentivar ou não os seus alunos.

Os papéis diferenciados de tal questão podem ser observados na fala de Giaretta e Pereira (2013, p. 132):

[...] afirmamos que a concepção crítica fundamenta a formação docente e, por conseguinte, a prática pedagógica, à medida que considera a participação dos sujeitos como princípio educativo, conferindo centralidade às suas vozes e, conseqüentemente, reconhecendo sua capacidade epistemológica e política de produzir cultura e significar a produção cultural.

Portanto, o trabalho docente, e, por conseguinte a sua formação, não é neutra, nem tampouco livre de percepções presentes na sociedade. Destas questões emergem inúmeros cenários de atuação, que vão sendo dirimidos de acordo com as escolhas e olhares acerca da profissionalização futura. E esta está imbricada com a educação básica, que é a base da escolarização.

Observa-se o ponto de vista de Ferreira (2013, p. 183): “A formação do professor vai muito além da graduação, exige dos sujeitos uma constituição profissional que transcenda os conhecimentos técnicos para lecionar. É a superação do senso prático para uma prática reflexiva e intencional”. Nesta visão, o grande desafio na formação de profissionais da educação está no querer, no gosto pela profissão.

Tal desafio se coloca na medida em que há um baixo prestígio na profissão docente, como se refere ainda a autora citada. Esta questão corrobora para que a profissão não seja almejada por uma grande parcela da população brasileira. Contudo, quem a escolhe precisa ter o olhar que amplie os conhecimentos técnicos, vá além da visão meramente

academicista e dê mais significado e interação à prática no seu fazer docente, mesmo que se encontre ainda em formação.

Já os profissionais que atuam no nível da Educação Infantil, seja em instituições particulares ou em públicas, apresentam em geral uma formação incompleta a respeito das características e olhares do desenvolvimento infantil e demais assuntos com eles relacionados, bem como a sua valorização profissional. É preciso proporcionar aos profissionais que atuam nesta faixa etária, a formação efetiva para sua atuação e que esta possa ser consubstanciada academicamente, a fim de garantir um maior aprofundamento. E isso deve refletir-se diretamente no trabalho desenvolvido na escola com os alunos.

Vê-se, portanto, como esse profissional precisa ter experiência e vivência que consubstanciem sua prática, de tal forma que “[...] forma-se nessa dinâmica de relações, interações, mediações e proposições, e a identidade que ele construirá está vinculada a esses contextos socializadores, a esses modos de ser e estar na profissão”. (GOMES, 2009, p. 41). Nesse sentido, defende-se a necessidade de uma formação profissional, que abranja a particularidade da Educação Infantil, por se tratar de um nível que concentra um grande número de especificidades e que historicamente nunca foi visto como espaço educativo. Aqui se coloca a importância não só da formação desse profissional, mas também de todo o aprofundamento em várias áreas do conhecimento de que ele necessita, além de outras necessidades, como a legislação, currículo, avaliação, estratégias metodológicas. Sem esquecer, contudo, o conhecimento em áreas relacionadas com a psicologia, biologia, sociologia e outras que sejam de importantes para o desenvolvimento do trabalho docente.

É esse profissional que constrói a base educacional da criança e, muitas vezes, é esse profissional que não está bem formado, em sala de aula. Na visão brasileira, o mesmo só precisa ser alguém que saiba atender os alunos nas suas necessidades básicas, mesmo que não tenha se aprofundado seus conhecimentos teórico-práticos com relação aos temas da educação. Isso acontece pelo fato de se pensar que neste nível de ensino nada ou pouco será transmitido.

Sob o ponto de vista da formação, Sacristán (1999) traz para a discussão a aquisição de saberes para a prática docente e profissional. Ele também defende a ampliação do saber, partindo do pressuposto de que o profissional em formação estará sendo formado na medida em que age, experimenta, ousa e se coloca na prática docente.

Esta visão está ancorada no olhar de que a teoria e a prática são elementos indivisíveis. Busca-se, assim, fazer do ensino uma prática de constante reflexão sobre o seu saber, o fazer e a relação que estes elementos indicam.

O saber docente é experimentado nas relações diretas com as crianças. Este saber e este saber-fazer, trazido anteriormente, conjugam-se na medida em que o profissional que está em formação ousa na prática, por meio dos estágios supervisionados e assim experimenta o sabor de vivenciar este momento de interação e de concretude com os estudantes.

Sob esse aspecto, Silva (2003, p. 81) nos remete a uma reflexão sobre a formação:

Ao refletir sobre a formação para o trabalho educativo é fundamental levar em conta a dimensão de valores. Os processos de formação esforçam-se em construir junto às educadoras conceitos e princípios distintos daqueles com os quais os professores e educadores foram socializados.

Nesta reflexão, há que se ter uma desconstrução da ideologização dos estudantes prontos e perfeitos, para a construção de uma realidade presente e que incorpora na formação inicial, ao mesmo tempo, a objetividade e a subjetividade que precisam estar presentes. Ambas as questões serão o ponto de partida para que o futuro profissional possa se configurar em algo e em alguém que realce suas convicções, aprendizagens e desejos.

O desejo precisa estar presente na formação e, depois disso, na prática docente. Sem o desejo, que é a vontade que une e faz ter mobilidade para fazer algo diferente, teremos profissionais reprodutores de teorias e que não conseguirão enxergar, na prática, diferentes possibilidades e pontos de vista. É preciso saber que somente o desejo não é capaz de mover a paixão pela educação. A consciência do conhecimento adquirido, o olhar cada vez mais presente na realidade dos estudantes e a postura pedagógica estarão dando o compasso da atuação do futuro profissional, que precisará perseguir diferentes possibilidades e visões sobre o seu fazer docente, para que este seja algo que realmente construa uma identidade tanto em si como em seus alunos.

Ao passo que, na mesma linha de raciocínio, a formação inicial será o combustível destas visões e ações futuras, que presumirão o modelo, o perfil e a expressão do ser docente que está se configurando, de acordo com os modelos de professor que tem em sua trajetória. Nesta perspectiva, este professor, o formador, será não só aquele que

ensina, mas aquele que facilita o futuro profissional a aprender, aprendendo e ensinando junto (LALANDA; ABRANTES, 2013).

Para autores como Marcelo Garcia (1999) e Tardif (2002), o profissional que está em formação, configura-se, num primeiro momento, levando em consideração o que aprendeu na academia. Na medida em que vai se configurando enquanto profissional da educação, vai adquirindo maior autonomia com a inserção na prática e se torna capaz de ampliar sua prática, fugindo da visão inicial que se tinha em torno do que havia aprendido na teoria.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta visão está para a educação infantil como um paradigma de conhecimento, que induz e transcende a concepção teórica, para compreender também a prática, do individual e do coletivo. Portanto, os conhecimentos acumulados ao longo da formação docente serão mistérios para que se desenvolva um profissional responsável. Assim, ele poderá ir além dos conteúdos e projetos e ver a parte humana e viva das crianças que lá se encontram, além de observar que cada uma possui a sua individualidade, sua cultura e seu ponto de vista, oriundos da vivência com sua família e círculo cultural.

Conquanto a formação e a prática são aspectos de absoluta importância, o olhar do futuro profissional será o divisor de águas na formação. Diferentemente do ensino fundamental, no qual o foco se fixa nos conteúdos ou áreas de conhecimentos e tem como intuito o acúmulo maior de aprendizagens possíveis, com acompanhamento por meio de avaliações processuais, a educação infantil tem um caráter formativo, no sentido de construção de bases de conhecimento, de valores, de vivências, de cidadania. O ponto máximo da educação infantil está na observação do ser em constante desenvolvimento, e que, por avaliação, tem-se o amadurecimento, a aprendizagem real e efetivada na prática, sem as preocupações com notas, promoções e outras mensurações.

Este aspecto é o que diferencia a educação infantil das demais etapas da educação básica, sendo exatamente o diferencial do profissional da educação que está em formação. Por conseguinte, o profissional que atuará na educação infantil precisa ser um grande conhecedor de gente, de processos de interação, de relacionamentos, de conflitos e de suas resoluções, de estímulos a desenvolvimentos relativos à coordenação motora – ampla e fina, e de muitos outros aspectos relevantes e necessários na educação infantil.

Ele deve alcançar um *status* de conhecimento geral de alta valia, para conseguir exercer sua profissão com êxito.

Nesse olhar, Pimenta (2012, p. 45) nos esclarece:

[...] os programas de formação profissional vigentes sinalizam a necessidade de definição de um perfil profissional mais adequado às funções exercidas em creches e pré-escolas e o reconhecimento da ausência de tradição no atendimento a crianças pequenas [...] práticas de antecipação da escolaridade, típicas do ensino fundamental, desrespeitam a forma de compreensão do mundo pela criança.

Contudo, não é assim que enxergam os profissionais da educação infantil. A valorização para com eles nem sempre é retratada de maneira mais correta, o que acarreta a desvalorização deste nível da educação e, por conseguinte, a menor procura para a atuação neste campo. E daí a explicação para o alto índice de pessoas sem a formação inicial apropriada, que estão exercendo uma função tão importante, que é a de despertar a base do conhecimento e as primeiras relações da criança com o mundo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. In Revista Educação/ Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação da PUCRS. – Vol. 29, n. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BOAVIDA, João. Que fundamentos para uma educação em tempo de crise? In. FORMOSINHO, Maria. BOA VIDA, João. DAMIÃO, Maria Helena (orgs.). *Educação: perspectivas e desafios*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

BRANDÃO, Margarida. *Modos de ser professor*. Lisboa: Educa, 1999.

COSME, Ariana. Ser professor numa escola e num tempo de incertezas. In. ENS, Romilda Teodora. BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011.

CUNHA, António Camilo. *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Chapecó: Argos, 2015.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

- FERREIRA, Valéria Silva. PIBID e a formação do professor de educação infantil. In. ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.
- FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores: condições e problemas atuais*. *Revista Brasileira de Formação de Professores* – RBFP - vol. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.
- GIARETA, Paulo Fioravante; PEREIRA, Soeli Terezinha. A formação continuada de professores da educação infantil: por um itinerário com enfoque nos direitos da criança. In. ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. *Sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.
- KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma sociedade em transformação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, Carlos; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In. PRYJMA, Marielda (org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: UTFPR, 2013.
- MORAES, Maria Célia. PACHECO, José Augusto. EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004.
- NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva em el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SACRISTÁN, Gimeno. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, Kenneth M. *Paradigmas alternativos na formação de professores*. Revista J.T. Educação, vol. XXIV, nº 3, s/p., 1983.

ZEICHNER, Kenneth M. *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como Conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em 14 de agosto de 2016.